

● 論 文 ●

「自立した書き手」を育成する
ライティング・センターの
チューター研修とチューターの意識
— 早稲田大学における実践事例とPAC分析 —

太 田 裕 子 佐渡島 紗 織

Tutor Training and PAC Analysis of Two Tutors' Awareness towards Tutorial Sessions:
Waseda University Writing Center's Case

Yuko OTA, Saori SADOSHIMA

Abstract

The purpose of this study is to report how tutor training at the Waseda University Writing Center has been conducted and to analyze tutors' awareness of various elements of tutorial sessions. The Waseda University Writing Center, which was established in 2004 and has expanded to become one of the largest writing centers in Asia, has developed a tutor-training program that follows the philosophy of the first writing centers started in the United States – to foster independent writers. In this study, two graduate-student tutors who have worked at this center for different lengths of time are analyzed using Personal Attitude Construct (PAC) analysis. Developed by Tetsuo Naito, PAC analysis reveals both the elements of participants' awareness of targeted issues as well as the relationships between those elements. The participants here were first asked to write down which aspects they pay particular attention to when assisting writers during one-on-one tutorial sessions and were then later interviewed about the dendrogram created from their initial responses. Analysis of the resulting data shows that the two tutors focused on three elements in common: exchange between the writer and the tutor, construction of the session, and the text being discussed. In talking about the exchange between the writer and the tutor, the tutors emphasized the need to firmly grasp the sometimes shifting intentions of writers so that they can adjust their tutoring approaches, including their use of both verbal and nonverbal cues, in order to build the trusting relationship necessary to help the writers with their work. Regarding the construction of a session, the tutors talked

about the importance of their awareness of their position as a reader and that this position made them keep two things in mind: the session's goal and the procedure of the forty-five minute session. Finally, the two tutors also emphasized that the topic of tutorial dialogue should never stray too far from the actual piece of work being discussed. The shared awareness of these three elements of writing tutorials indicates that continuous tutor training focused on basic writing-center philosophy is useful and has succeeded in raising awareness of how to help students become more mature and independent writers.

1. 研究目的

本研究は、早稲田大学ライティング・センターを事例として、大学院生チューターに対する研修内容を報告する。その上で、大学院生チューターが文章作成個別指導実践（セッション）についてどのような意識を形成しているかを、PAC（Personal Attitude Construct：個人別態度構造）分析（内藤 1997）の手法を用いて分析し、報告する。それによって、ライティング・センターが発祥したアメリカとは状況が異なる日本のライティング・センターにおいても、継続的な研修によって、「自立した書き手」の育成というライティング・センターの理念がチューターの意識に浸透することを明らかにする。

2. 研究背景

ライティング・センターでは、書き手とチューターが一对一对面し、対話しながら文章を検討する。ライティング・センターにおける重要な目標は、「よりよい文章を作るのではなく、よりよい書き手を作る」（North, 1984, p. 438）というものである。つまり、「書かれた文章の最終的な出来栄よりも、書き手が一人になったときに自分の文章の問題点が診断でき、どのようにしたらよりよい文章になるのかの方策を立てられるようにすることを重要視」（佐渡島, 2009, p. 12）し、「自立した書き手」の育成を目指すのである。そのために、チューターが一方的に文章を添削するのではなく、書き手が文章の問題点や修正方法に自ら気づけるよう、質問や作業を取り入れながら、書き手の主体的な文章作成を助ける。

ライティング・センターは、1950年代にアメリカで発足し、1980年代に全米に広まった。現在は、アメリカのほぼすべての大学に設置されているほか、オーストラリア、日本、韓国、台湾、インドなどの大学に複数設置されている。

日本においては、2004年に早稲田大学、大阪女学院大学、上智大学で、2005年に東京大学でライティング・センターが設置された (Johnston & Yoshida, 2008)。2009年にはライティング・センターを設置する大学は11大学に増加した。その後も津田塾大学、麗澤大学、東京国際大学、金沢工業大学、金沢大学、北星学院大学、東京国際大学、国際基督教大学、関西大学、政策研究大学院大学、名古屋大学をはじめ、多数の大学にライティング・センターが広がっている。今後も日本の大学において、ライティング・センターを新設する大学は増加すると予想される。

日本におけるライティング・センターは、アメリカにおけるライティング・センターとは次の点で性質を異にする。アメリカでは母語、あるいは第二言語としての英語で書かれた文章を、英語で会話しながら検討する。それに対して日本のライティング・センターが支援対象とする文章の言語は外国語としての英語、母語としての日本語、あるいは第二言語としての日本語が含まれる。東京大学、上智大学をはじめ、多くの大学のライティング・センターでは、外国語としての英語のみを扱うが、母語としての日本語のみを扱う大学（例えば津田塾大学、関西大学など）や留学生を対象として第二言語としての日本語のみを扱う大学（例えば金沢大学、麗澤大学など）もある。本研究の対象である早稲田大学ライティング・センターは、英語と日本語両方に対応する数少ない事例の一つである。

また、アメリカの教養大学では、上級生がチューターとなって下級生の文章を検討するが、日本のライティング・センターでは、教員、大学院生がチューターを勤める場合が多い。早稲田大学では、文章作成および対話を通じた文章作成支援に関する研修を受けた大学院生が、チューターを務める。

このように、日本のライティング・センターは、大学によって運営形態は多様だが、次の二つの理念は共通している。それは、自立した書き手を育てる、書くことを通して思考を鍛えるという理念である (Fujioka, 2011, p. 215)。このような理念を実践できるか否かは、実際に指導にあたるチューターの意識と技能にか

かっている。そのため、チューターの育成および採用後の継続的な研修が不可欠である。大学院生や学部生がチューターを勤める場合、彼らは必ずしも教員を目指したり、文章指導を専門に研究したりしているわけではない。そのため、対話を通した文章作成支援に関わる研修が不可欠である。一方、大学教員がチューターを勤める場合、チューターは教育経験を持っている。しかし、ライティング・センターでの個別指導実践では、教室で一斉授業を行う際に求められる意識や技能とは異なる意識や技能が求められる。つまり、教室での一斉授業のように書く内容や書き方を一方的に教えるのではなく、書き手が自らの文章の問題や修正方法に気づけるよう、対話を通して支援するという意識と技能がチューターには求められるのである。したがって、大学院生であれ、教員であれ、ライティング・センターで個別指導に携わるチューターに対しては、研修が非常に重要なのである。

さらに、研修や指導実践経験を経て、チューターがどのような意識や技能を形成しているかに関する研究も必要である。なぜなら、それによって研修の効果や意義を吟味することが可能になるからである。

3. 先行研究

3.1. アメリカにおけるライティング・センター研究

(1) チューター研修に関する先行研究

アメリカのライティング・センター研究においては、チューターへの研修に関する先行研究は多い（例えば、Beck, et al., 1978; Singley & Boucher, 1988; Posey, 1986; Bell, 2001; North, 1982; Kail, 1983; Gillespie & Lerner, 2004; Lipsky, 2011）。

Beckら（1978）は、学部生チューターたちは、教師の「代わり」をしているのではなく、教師の「補足」を行っていると述べる。そうした有効な指導ができるチューターを育成するための研修授業の内容として、文章を批判的に検討するクラスディスカッションを挙げる。ピア批評（peer-critiques）が自己批評にもつながると主張する。

SingleとBoucher(1988)は、対話における、チューター自身の疑問、問題、葛藤、

不安を出発点として、それらを解消するような研修プログラムを考案した。《評価》《分析》《行動》という三つの段階を追う研修である。《評価》段階では、セッションの対話データから特定のテーマを決める。《分析》段階では、グループでディスカッションをしながらチューターのとるべき対応を検討する。チューターは、場面により友人、教員、審判、協同学習者、よい読者などになることができる。最後の《行動》の段階で、ディスカッションされた内容を実行に移す。こうした、チューターの経験に根ざした研修プログラムが有効であるという。

職務についたチューターが、質の高いセッションを行うために有効な三つの研修をPosey (1986) は提案する。それは、日常的な業務を通して継続的にできる研修 (ongoing tutor-training program) である。三つとは、ライティング・センターの運営に携わらせること、ライティング・プロセスに沿ったチェックリストを使いながらセッションを行うこと、自分の文章を使つてのワークショップに自ら参加させることである。

Bell (2001) は、チューターに対する研修で、「振り返り (reflection)」の効果に着目する。何をどのように進めるかを書き手と相談して決め、書き手が必要とする支援を行うことは簡単なことではないという。Bell は、そこで、研修に取り入れる振り返りガイドラインをいくつか考案し、チューターの考え方や実践に違いが表れたと報告している。

一方、Hall (2011) は、チューターが個人で「振り返り」を行うだけでは十分ではなく、「振り返り」をした内容をチューター同士が対話することが重要であると主張する。そこで、Hall は、チューター同士が対話できるブログを開設した。その結果、チューターは単なるテクニックに関する対話を超えて、チューター実践を支える理念や立場、専門知識などを議論するようになったと報告している。

以上の先行研究から、アメリカのライティング・センターにおけるチューター研修では、次の点を重視してきたことがわかる。(1) 文章を批判的に検討しあう経験を積む。(2) ライティング・センターでの仕事を通して継続的に学ぶ。(3) 自分自身の実践を振り返る。(4) セッションでの実際の対話を分析し実践の改善につなげる。(5) チューター同士の議論を通して協働的に学ぶ。これらの知見は、日本のライティング・センターにおいても参考になる重要な知見である。

(2) チューターの意識に関する先行研究

アメリカにおけるライティング・センター研究では、チューターたちが形成する意識に関する論考が発表されている。その多くは理論的考察やディレクターの経験に基づいた考察である（例えば、Bruffee, 2008; Sherwood, 2007）が、数少ないながらも、チューターの意識を実証的に調査した論考（例えば、Hughes, et al., 2010; Okawa, et al., 2010; Onore, 1982）も発表されている。

例えば、Hughesら（2010）は、アメリカの三つの大学で過去に学生チューターを勤めていた卒業生126人にアンケート調査を行った結果を報告している。調査には、22歳から77歳まで、平均32.3歳の卒業チューターが参加した。自由記述を分析した結果、ライティング・チューターとしての研修および実践経験を通して卒業チューターが発達させ、卒業後も活かしている要素は、次の七つに分類された。1. 書くということとの新しい関係性、2. 分析力、3. 主体的で効果的な聞き手になること、4. 職業において活かされる技能、価値、能力、5. 家庭や人間関係全般において活かされる技能、価値、能力、6. 獲得された自信、7. 協働的な学びに対するより深い理解とコミットメント、である。分析の結果から、著者らは、次のように主張する。ライティング・センターは、大学にとっての支援機関であるという以上に、チューターである学部生を、書き手、読み手、聴き手、創造的な問題解決者、リベラル教育を受けた人間に教育するということが、プログラムの中心である。協働的な学びを体系的に提供することを通して、ライティング・センターは書き手である学生をよりよい書き手にするだけでなく、学生チューター自身のリベラル教育も深化させるのである。

また、Okawaら（2010）は、ライティング・センターのチューターたちが、その責任の重い、そして協働的な仕事を通して、どのようにアイデンティティの変容を感じているかを、チューターたち自身による記述という形で明らかにした。とりわけ、少数派と言われる社会的立場で育ったチューターたちにその変容を語らせている。例えば、小学校での物語読解指導においてアイデンティティが否定された経験をもつチューター、L. J. Y. Changは、少数派と言われる立場の学生を励ますことができるようになり、自身のアイデンティティも誇れるようになったという。言葉の力の大きさを感じている。また、中学での文法中心の作文指導に

嫌気がさして学校を中退したことがある F. B. Chavez, Jr. は、ライティング・センターのチューターに抜擢された。それを機会に、文法中心ではなく、その後ろにある、学生の文化的歴史的背景に踏み込んだ指導のできるチューターになりたいと述べる。このように、ライティング・センターは、学ぶ側と教える側とが常に入れ換わる可能性を秘めた場であるという。またそれ故、「民主的な教育 (democratic education)」(p.52) を実現させることができる教育機関であり、教育におけるヒエラルキーを問い直す場であるという。

Hughes らや Okawa らの研究が示すように、ライティング・センターでの研修および実践経験は、チューターたちにとって非常に有意義な教育の機会を提供している。さらに、アメリカの大学においては、このような教育の機会を提供するライティング・センターは、教員養成の場 (Isaacs & Kolba, 2009; Cogie, 1997; Ianetta, McCamley & Quick, 2007) や専門的職業訓練の場 (Rowan, 2009) としても位置づけられている。

例えば、カルフォルニア州立大学サン・ベルナルディオ校のライティング・センター、ディレクターである Rowan (2009) は、大学院生がスタッフとして、ライティング・センターに携わることが専門的職業訓練 (administrative professional development) となっているかどうかを、関係者の意識調査をすることにより調べた。ローワンは、204のライティング・センターからアンケートの回答を得た。その内訳は、144人のディレクターと129のGSA (Graduate Student Assistant) 大学院生スタッフである。また、これらのうちの44人に対してインタビューを行った。

ローワンの調査によると、79%のディレクターと71%の大学院生スタッフが、GSA ポジションは専門的職業訓練の場となっていると答えた。そして、大学院生スタッフに対する研修が頻繁に行なわれているライティング・センターほど、GSA 自身がより専門的な職業訓練の場であると考えていることが分かった。

しかし、GSA ポジションが専門的職業訓練の場となるには、まだ多くの面で不十分であることもこの調査から明らかになったという。例えば、ディレクターが大学院生スタッフとライティング・センターの運営に関するディスカッションを重ねることが有効であろうと述べる。また、ディレクターがGSAに対して、

仕事の目標や責任の範囲を明確にすることが大切であるという。また、GSAの専門分野にかかわらず、GSAをライティング指導やライティング・センターに関する学会活動に巻き込んでいくこともよいと述べる。大学院生がどのような過程を経て運営者に育っていくかを見る調査も今後はもっと必要だと述べる。

これらの先行研究は、ライティング・センターで経験を積んだチューターが、文章指導に直接関わる内容だけでなく、コミュニケーションや協働的学びに関する深い洞察、アイデンティティの変容といった、深い学びを得ていることを明らかにしている。そして、チューターとしての学びは、大学を卒業した後も、教員やその他の職業においても、家庭での人間関係においても、生き続けることを示唆している。このように、研修や指導実践を通して形成されたチューターの意識に関する研究は示唆に富み、さらなる研究の蓄積が望まれる。しかし、ライティング・センター研究全体の中では、チューターの意識に着目した研究は非常に少ない。さらに、本研究のテーマである、チューターがセッション中に注意を向けている側面を捉えようとした研究は見られない。そのため、PAC分析を用いてチューターの意識の構造を捉える本研究は、アメリカのライティング・センター研究に対しても、新たな知見を提供できよう。

3.2. 日本におけるライティング・センター研究

日本においては、ライティング・センターに関する先行研究自体が非常に少ない。これまでに発表された論考は、そのほとんどが、既存のライティング・センターにおける実践事例を調査した報告（例えば、Johnston & Yoshida, 2008；實平, 2012；藤木, 2011）、または、著者が所属する大学におけるライティング・センターの実践事例の報告（例えば、正宗, 2009；森越, 2008；畠山, 2011；松田, 2012）であり、チューターの意識や研修には言及されていない。ライティング・センターでの実践に関する実証研究を行った論稿には、佐渡島・志村・太田（2008）、佐渡島（2009）がある。佐渡島ら（2008）と佐渡島（2009）はセッション対話を分析し、セッションにおける対話の効果を論じているが、チューターに対する研修やチューターの意識には言及していない。

チューター研修およびチューターの意識が紹介されている論稿には、成田ら

(2012) がある。東京国際大学の成田らは「ライティングラウンジ」で勤務する学部生チューターに対して行った事前訓練の内容を紹介している。事前訓練は、「利用者とのチュータリングセッションをどのように組み立てればよいか、利用者との信頼関係をどのように築いていけばよいかということを中心に据え」、全体で「約10時間」実施された (p.79)。その他に「日本人英語学習者がおかしやすい文法エラーと利用できる文法書」のレビューや、「利用者が持ってきた英文ライティングの何をどのようにチェックして助言を与えるか、利用者とのインタラクションを通して利用者自身が自分の課題に気づくようにするにはどうすればよいか、といった内容」に関する議論も行ったという。

また、成田らは、学部生チューターによる支援活動とその効果を、チューターへのアンケート調査と、利用学生へのインタビュー調査に基づいて論じている。チューターへのアンケートでは、「学生チューターとしての活動の中で最も難しいと感じたことは何か」という質問に対する回答として、『「教える」のではなく、『サポートをする』ことに徹するのが難しい。』『「相手が書きたいと思っている内容をどうにかして引き出したいと努力するが、うまくいかない場合がある。』『質問を投げかけて相手に考えさせようと試みるが、全く考えようとせず、チューターに任せようとする人がある。』』といった回答が紹介されている (p.80)。また、「学生チューターとしての活動から学んだことは何か」という質問に対しては、「相手の頭の中に雑然と存在するアイデアを、対話をしながら整理し、明確な形にしていくのを助けるのがチューターの役目だと思うようになった。』『ライティングのどこで困難を感じる人が多いのかわかるようになった。』『相談内容や相手に応じて、『教員』のように接したり、『友達』のように接したりする必要性を感じるようになった。』』といった回答が紹介されている (p.81)。

成田ら (2012) による研修の報告は、今後ライティング・センターを設置する大学にとって参考になる。しかし、事前研修を終えて実践経験を重ねたチューターに対して、どのようにして継続的な研修が行われているのか、あるいは行われていないのかは報告されていない。筆者らの経験によれば、実際にチューターとしての経験を重ねてこそ生じる疑問や直面する課題がある。また、経験を積んだベテラン・チューターには新人チューターとは異なる疑問や課題がある。その

ため、経験に差のあるチューターがそれぞれ学べるような継続的な研修のあり方を示すことが求められよう。また、成田らはチューターの意識について、5, 6 ずつの短い回答を箇条書きで紹介するにとどまっており、チューターの意識を深く理解するために十分なデータを提示しているとはいえない。研修を受けたチューターがどのような意識を形成しているのか、特にセッション中どのような側面に注意を向けて指導に当たっているのかを捉えるためには、より詳細なチューターの語りを提示する必要がある。

以上、ライティング・センターにおける研修およびチューターの意識に関する先行研究を概観してきた。アメリカにおいては、研修に関する先行研究が豊富であるのに対して、日本ではほとんど報告がない。アメリカのライティング・センターと日本のライティング・センターは状況が異なるため、日本のライティング・センターにおけるチューター研修の実践事例を蓄積することが求められる。一方、チューターの意識に関しては、アメリカにおいても日本においても先行研究が非常に少ない。特に、チューターがセッション中何に意識を向けているかを捉えようとした研究はアメリカにおいても日本においてもまだない。研修と実践経験を積んだチューターがセッション中どのような側面に注意を向けているかを明らかにすることができれば、経験の浅いチューターにとっても、チューターへの研修を実施する者にとっても、有意義な資料となるだろう。

そこで本研究は、早稲田大学ライティング・センターを事例として、チューターに対する研修内容を報告する。その上で、チューターがセッション中注意を向けている側面は何かを報告する。具体的には、次の問いに答える。

- (1) チューターは、書き手を支援するためにセッション中どのような要素に注意を向けているのか。
- (2) チューターは、書き手を支援するためにどのような要素を特に重要だと考えているのか。
- (3) チューターが注意を向けている要素同士は、どのように関係しているのか。

以上の問いに答えるために、2名のチューターの意識を、PAC (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造) 分析 (内藤 1997) の手法を用いて詳しく分析する。

4. チューターに対する研修 ― 早稲田大学ライティング・センターの事例

4.1. 早稲田大学ライティング・センターの概要

本研究の対象である早稲田大学ライティング・センターは、2004年に国際教養学部の一機関として設立された。設立当初は当学部生のみに限られていたが、2008年より早稲田大学が運営し、利用は全学の学部生、大学院生、教員に開放された。2012年現在、早稲田キャンパスのほかに、西早稲田キャンパス（理工系学部）に分室を持つ。年間、両キャンパス合計約2,500セッションを行っている。早稲田大学ライティング・センターは、支援機関である。つまり、書き手は自らの意志で、必要に応じていつでも何度でも利用することができる。利用の有無や回数が授業担当者に報告されることはない。筆者らは、設立当初から、ディレクターと副ディレクターとして運営に携わってきた。

早稲田大学ライティング・センターにおけるセッションは、日本語あるいは英語で書かれた文章に対応している。大きな特徴は、セッションにおける対話の言語に配慮している点である。日本語文章を検討する場合は、日本語母語話者を対象としたセッションと、日本語学習者を対象としたセッション（日本語教育学を専門とするチューターが担当する）の二種類から選ぶことができる。実際には、留学生や帰国生が日本語母語話者対象のセッションを利用する場合も多い。一方、英語文章を検討する場合は、英語で対話するセッションと日本語で対話するセッションの二種類から選ぶことができる。セッションの対話において、書き手の得意な言語を使用する、書き手の言語力に合わせるなどの配慮を行うことによって、書き手が自分の文章についてより自由に話し、考えを深められるためである（佐渡島・志村・太田, 2008）。

4.2. 早稲田大学ライティング・センターにおける研修と審査

早稲田大学ライティング・センターでは、チューター育成に力を入れている。チューターを育成するために、以下の研修を行っている。

- (1) 新人研修（学期始め，1期目チューター対象）
- (2) 週研修（通年，全員対象）
- (3) アーカイブ自主研修（自由時間に，全員対象）
- (4) ベテラン・チューター同士見学研修（学期に一回，新人チューター以外対象）

また，次のような審査も行っている。

- (1) 書類審査（学期の手前，学内全研究科からの希望者対象）
- (2) 面接審査（学期の手前，書類審査合格者対象）
- (3) 独り立ち審査（新人研修が終わった時，新人チューター対象）
- (4) 教育補助審査（独り立ちしてしばらく経験を積んだ時，新人チューター対象）

以下に，それぞれの研修と審査について詳しく報告する。

(1) 新人研修

採用されたばかりの新人チューターを対象とした研修である。2時間ほどの座学で，本センターの設立経緯や特徴，職務規定などを学ばせる。その後は，10セッション分の実地研修を行う。実地研修期間は，いわば仮免許のような段階である。ライティング・センターの予約画面に担当コマは登場せず，先輩チューターと一緒にブースに入る。第1回は先輩のセッションを録音で学び，第2回から第5回までは，決められたテーマに沿って先輩のセッションを見学し記録する。第6回から第10回は，実際にセッションを行い，横についている先輩からセッション後にフィードバックを受ける。チューターによっては，これら10回の実地研修を自主的に二巡体験する。

(2) 週研修

学期中，毎週チューター全員が集まり，90分間の研修を行っている。本研修が，早稲田大学ライティング・センターにおけるチューター育成の核心部分である。「自立した書き手」を育てるセッションを執行できるチューターを育てるために，様々なテーマと方法で研修を計画し行ってきた。企画をするのは主に教員と助手で，チューター・グループが担当する場合もある。

例えば、次のようなテーマで研修を行う。《45分間セッションの開始部でセッションの目標を書き手とどう相談して決めるか》、《短時間で的確な文章診断をする練習》、《書き手が自ら文章の問題点に気づくような質問の仕方とは》、《書き手が非母語話者である場合の留意点は何か》、《長い文章が持ち込まれた場合の対処》、《書き手を主体的に関わらせる作業とは》、《法律、数学など書き方に特徴のある専門分野の文章をどう指導するか》、《セッション最後の部分で自立を促す終わり方とは》、《文章作成手前の段階で訪れた人のためのブレイン・ストーミングの練習》、《特定学部（国際教養学部など）の英語授業の作文課題の予習》、《ライティング・センター関連の英書講読》などのテーマを扱う。

毎週一つのテーマを取り上げワークショップのように実践的な練習を行っている。これまで、様々な方法で練習を行ってきた。二人組、四人組の模擬セッション、グループに分かれての話し合い、全体で問題を出し合い話し合う、実際に自分の書いた文章を持ち寄っての検討、利用者個人ファイルからの事例分析、セッション録音文字化原稿を使つてのセッション分析などの方法である。

(3) アーカイブ自主研修

ライティング・センターの隅には、ヘッドホン付きのパソコンが置かれており、このコーナーで、録音されたセッションの音声を聴くことができる。併せて、それらの音声を文字化した原稿も置かれており、文字と音声から人のセッションを視聴することができるようになっている。チューターたちは、空き時間を利用して他のチューターのセッションを聴くことができる。「自分のセッションは、いつも質問の方向づけが甘いのですが……。」との本人の書き込みに、他のチューターが「15行目の聞き方をもっと具体的にすると、書き手は答え易くなるのでは？」などと返し、やり取りが行われる場合もある。

(4) ベテラン・チューター同士見学研修

セッションのスタイルが確立しつつあるベテランのチューターたちが、互いにセッションを見学し合う取り組みである。見学する相手を自由に選び、複数の人を見学してよいことにしている。そのうちの一人を対象にして、週研修において、学んだ点を発表してもらう。

以上、四種類の研修を重ねている。これらの研修の他に、チューターは日常的

な仕事を通して、「振り返り」を行っている。各セッション終了後、チューターは「Tutor's Summary」を作成する。これには、チューター自身が自分のセッションを振り返るという目的と、次に同じ書き手を担当するチューターへの引き継ぎを行うという目的がある。学期末には、自分の成長を振り返る機会も設けている。また、有志のチューターが、学期に一度、ライティングに関わるワークショップを企画・実行する機会もある。さらに、学期の後半には、チューターがグループで自由研究を行い、発表しあう機会もある。

次に審査の内容と方法を報告する。

(1) 書類審査

各学期の手前で、全学の研究科からチューター候補者を募り、書類審査を行っている。書類は、経歴書、成績証明書、アカデミック・ライティングの原稿を複数編である。日本語文章を担当するチューターは、これら書類の提出に加えて、オープン教育センター大学院科目「学術的文章の作成とその指導」の修了が必修である。書類は、教員と助手が読み、審査会を開いて合否を決定する。おおよそ7割の候補者が書類審査に合格する。

(2) 面接審査

書類審査に合格したチューター候補者に対して教員と助手が全員で面接を行う。責任感、対面指導を行うに際してのコミュニケーション力、協調性などを判断する。また、短い時間の模擬セッションを行い、文章診断力や文章指導力を見る。7割から8割の候補者が面接審査に合格する。

(3) 独り立ち審査

面接審査に合格したチューターは、教務補助の身分で雇用され、新人研修を受ける。そして、新人研修が終わったところに、セッションを一人で担当することを目指す独り立ち審査を受ける。審査は助手が行う。多くのチューターは、複数回、審査を受けて独り立ちする。審査のたびに、セッションの良かった点、補強の必要な点を助手からフィードバックされるので、審査そのものが有効な研修である。

(4) 教育補助審査

独り立ちしたチューターは、しばらくセッション経験を積み、教育補助審査を

受ける。独り立ち審査と同様、複数回、挑戦するチューターがほとんどである。教育補助審査に合格するまで、2か月から4カ月くらいかかる。

以下が教育補助審査の項目である。

- ①セッションの目標を書き手と話し合って決めている。
- ②課題（内容、締切）を十分に確認している。
- ③文章の診断が的確である。
- ④文章のよい点を褒めた。
- ⑤文章の問題点を書き手に指摘させている。
- ⑥気づきを促す質問をしている。（返答を待つことができる。）
- ⑦あいづちや繰り返しを積極的に行っている。
- ⑧書き手の意図を十分に聞いている。
- ⑨ときどき目を見て話している。
- ⑩答えを教えず、一緒に考えている。
- ⑪読み手の反応を伝えている。
- ⑫修正案を書き手に決めさせている。／修正案を複数示した。
- ⑬書き手に会話の主導権を与え、書き手が多く話した。
- ⑭最初から一文一文取り組まず、文章全体を見た。
- ⑮よい雰囲気を作っていた。
- ⑯セッション後に、書き手は独りで修正ができる。

これらの項目に沿って助手がチューターの行うセッションを見学し、その様子を教員と他の助手に伝える。こうして教員と助手全員によって可否を審議する。教育補助となったチューターは、独りでセッションを任せられる。本学のライティング・センターでは、まだ修士論文を書き始めていないチューターであっても、修士論文や博士論文を検討するセッションを担当する。また、投稿する論文を持って訪れる教員とのセッションも担当する。そのため、教育補助審査は、どのような書き手、文章、課題にも対応できるチューターであることが合格基準である。

本節では、早稲田大学ライティング・センターにおける研修と審査の内容と方法を報告した。チューターたちには、文章作成力、文章診断力に加え、「自立し

た書き手」を育てるセッションを行うための会話力が求められている。研修が、研究発表に発展することもある。チューターたちが、日々の実践から生まれる疑問を研究テーマとし、年に一度開かれるライティング・センター関連の研究会でグループ発表を行う。

早稲田大学ライティング・センターにおける研修は、先行研究で重視されてきた五つの点を実践している。第一に、チューターは採用前に履修する「学術的文章の作成とその指導」授業とチューター研修において、文章を批判的に検討しあう経験を豊富に積む。第二に、週研修への参加、「Tutor's Summary」の作成やワークショップ開催といったライティング・センターでの仕事を通して、継続的に学んでいる。第三に、「Tutor's Summary」作成や学期末の振り返りなど、チューターは自分自身の実践を振り返る機会を頻繁に持っている。第四に、セッション対話の音声および文字化データを基に、自分や他のチューターの対話を分析し、助言し合う環境が整っている。第五に、週研修や、チューター控室でのおしゃべりなど、チューター同士がセッションについて議論し、協働的に学ぶ機会が豊富にある。

ライティング・センターにおけるセッションはどれ一つとして同じものはないため、勤務期間の長いチューターであっても、うまくいかないセッションはある。こうした研修を継続的に行うことで、チューターたちは、理念と実践との間を行き来し、チュータリング技能を磨いている。

5. チューターの意識―セッション中注意を向けている側面

本章では、早稲田大学ライティング・センターの大学院生チューター2名を事例として、チューターの意識を分析し、報告する。

5.1. 研究方法

5.1.1. 研究協力者

研究協力者はAとBである。AとBはいずれも日本語文章を担当するチューターであり、博士課程に在籍している。専門はAが教育学、Bが日本語学である。

Aは小学校での放課後ボランティア講師，大学でのチームティーチングによる教育実習など，Bは研修企業でのセミナー講師や家庭教師の経験はあるが，いずれも教育機関で教職に就いた経験はない。

チューターとしての勤務期間は，Aが3年半，Bが1年半である。2012年8月現在，本ライティング・センターに勤務しているチューターの勤務年数は，4か月から4年半までである。本研究で分析の対象とするAチューターは，長年の経験を積んだベテラン・チューター，Bチューターは一人前のチューターとして認められ，さらに経験を積みつつある中堅チューターである。本研究では，継続的な研修と指導実践経験を積んだ大学院生チューターの意識を明らかにすることが目的であるため，AとBの2名を対象として選んだ。

5.1.2. 研究手法

データ収集と分析の方法として，PAC分析（内藤，1997）を用いた。PAC分析とは，内藤哲雄が開発した，「個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」（1997，p.51）である。PAC分析は，次の手順で行われる。「①当該テーマに関する自由連想（アクセス），②連想項目間の類似度評定，③類似度距離行列によるクラスター分析，④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告，⑤実験者による総合的解釈」（p.56）である。PAC分析の特徴を，石原（2006）は次のように解説している。

PAC分析の最大の特徴は，いわゆる統計的研究によって明らかにされるような「平均値としての人間像」ではなく，「特定の具体的な個人」における態度やイメージの構造に焦点を当てていることである。そのための手法として，自由連想というきわめて臨床的な方法と，クラスター分析という操作的・統計的方法を組み合わせる用いるところに特徴がある。しかも，クラスター分析という統計手法を用いながら，たった一人の被験者の一回限りのデータであっても分析が成立する。また，クラスター分析の結果の解釈に際して，被験者自身の解釈を積極的に取り入れる点も特徴的である。（p.125）

多数の被験者から収集したデータを定量的に分析し「平均値としての人間像」や全般的傾向を求める手法とは異なり，PAC分析は「個の独自性」（内藤，1997，

p. 55) を深く探求し、詳しく描くことを目的とした手法である。テーマに関する自由連想を用いることによって、調査者が想定していなかった豊かな連想を調査協力者から引き出すことが可能になる。これは、調査者があらかじめ質問項目を設定して行う質問紙調査や構造化インタビューの限界を超えるものである。また、調査協力者自身による連想項目間の類似度評定によって得られたクラスター構造を、調査協力者自身に解釈して報告してもらうことで、調査者がデータを曲解することを防げる。さらにPAC分析では、内省を促すことによって調査協力者自身も明確には自覚していなかった意識の構造が明らかになる。この点においてPAC分析は、調査協力者が自覚し、構成した物語を聴く半構造化インタビューや非構造化インタビューと異なっている。

本研究は、チューターがセッション中注意を向けている要素は何か、どのような要素を重要と考えているか、注意を向けている要素同士はどのように関係しているのかに着目する。そのため、連想項目の重要度順位、クラスター分析、クラスター同士の関係性の解釈を行うPAC分析は、本研究の目的に適している。

5.1.3. 研究の手順

研究の手順は以下の通りである。①調査倫理を説明し同意を得た。②連想刺激文を提示しながら読み上げ、連想項目を想起してもらった。連想刺激文は「よいセッションをするために、セッション中、あなたはどのようなことに注意を向けていますか。頭に浮かんできたイメージやことばを入力してください。」である。連想された語句や文をパソコンに入力してもらった¹。③連想項目に対し、調査協力者にとって重要と感じられた順に重要度順位をつけてもらった。④連想項目を相互に比較し、二つの項目が直観的なイメージの上でどの程度近いかわ遠いかわを7段階で評定してもらった²。⑤研究者が類似度評定の結果をクラスター分析（ウォード法）にかけ、デンドログラムを作成した。その際、統計ソフトHALBAU7を用いた。⑥デンドログラムに連想項目を記入したものを互いに見ながら、インタビューを実施した。インタビューでは、調査者が想定したクラスターの分け方が適切かどうかを確認したうえで、クラスターごとのイメージ、クラスター同士の関係、全体のイメージ、各項目の意味を解釈してもらった。最後

に、各項目のイメージを、+、0、-で表現してもらった。インタビューの内容は録音するとともに、調査者がその場で発言をメモした。

5.2. 結果と分析

図1はチューターAの、図2はチューターBのデンドログラムである。図の左側に示した数字は項目の重要順位、横軸は項目間の距離、項目の後の()は各項目のイメージを表す。以下、クラスターをCLと表す。初めにチューターの語りを示し、次に筆者らによる総合的解釈を示す。チューターの語りに付した下線は筆者らによる強調である。

5.2.1. チューターA

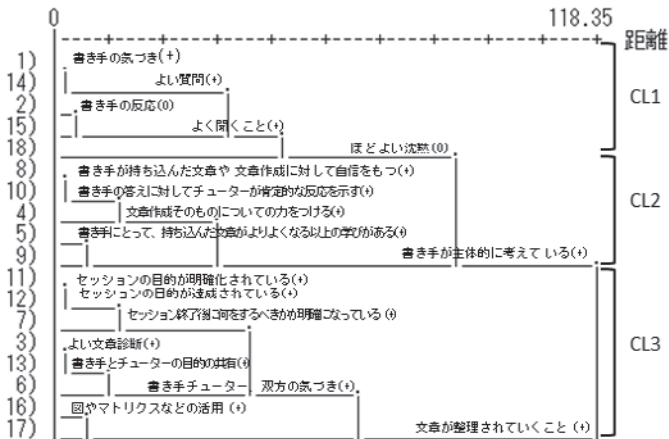


図1 チューターAがセッション中注意を向けていること

(1) チューターAによるCLの解釈

Aの語りを、各クラスターのイメージ、クラスター同士の比較、全体イメージの順で示す。

《CL1:「書き手の気づき」から「ほどよい沈黙」までの5項目》

実際のやりとりが浮かんできます。チューターと学生がどういう関係を築いているか。学生が何かわかったり、わからなかったことに気づいたり、そういう状

態になってほしいなあっていつも思っているんで、会話を通してどうやってその状態に持っていくかってことを考えていると思います。何年かやっているうちに、書き手が出しているちょっとしたサインをキャッチするのが、文章がよくなるのにすごく関連するんじゃないかなと思うところがある。たとえば、本当はここ気づいてないなっていうのを、全然違うところでサインを発してたりとかすることがあるので。もちろん質問することもそうですけど、話してもらう時にわかることもあるので、聴くことも大事になってきたりとか。なので、結局やりとりの中に文章をよくしていくきっかけがすごくあるんじゃないかなあと。多分、（セッション中の会話を）文字起こししても出てこないような、顔色だったり、目の輝きというか、声のトーンだったりとか、そういうところもすごく大事ななんだろうな。大事にしていきたいなと思っています。名前をつけるとしたら、「書き手の気づきにつながる書き手とチューターのやりとり」。

《CL2：「書き手が持ち込んだ文章や文章作成に対して自信をもつ」から「書き手が主体的に考えている」までの5項目》

セッションの最後の方のイメージが強いかなあ。いろいろやりとりを重ねて文章がよくなったり問題点に気づいたりすることを通して、書き手が、「ああ、これをしなきゃ、この力がまだ足りなかったなあ」とか、逆に「ここまでは出来ていたんだなあ」ということに気づく……。そういう感じのこと。具体的に言うと、「すごく苦手だ」とか、「書くのが嫌いだ」とか最初に言っていた書き手が、実際に文章の問題点に気づいたり、なんで文章が書けなかったかっていうことに気づいたりすると、自信がついたっていう顔をするのがあったり、「ああ、これでやれそうな気がします」っていうことがあったり、もしくは「こういうことを勉強したいと思います」っていうことを言ったり…。セッションを通して書き手にどういう変化があるかっていうことな気がします。どういう力を身につけるかとか、どういう変化があってほしいと思っているか。

《CL3：「セッションの目的が明確化されている」から「文章が整理されていくこと」までの8項目》

最初は、セッションの形式……、目的を達成するっていう構造があって、目的を達成するためには、性質と言うか、共有されているとか双方が気づき合う

関係を築いているというような二人の関係がこういう状態であるべきというのがあって、それで、「図やマトリクスの活用」とか、「文章が整理されていく」というプロセスを通して目的が達成されているっていう感じなんですかね。文章診断が、やっぱり絶対大事。結構文章診断がこの三つ目のクラスターのキーになるんじゃないかなあ。文章診断があるから目的も明確化されるし。チューター側がはっきり気づいていれば、余裕を持ってお互いの気づきになるし。なので、こうなっているってことと違う答えを書き手が出したとしても、それは素直に「ああそうかもしれない」という気づきにつながるけれども、こっちに余裕がない時って、「ちょっと違うじゃないの」という否定的になったりすると思うんですけど、文章診断がしっかりできていれば、余裕を持って気づき合っている関係になれるし、さらにやっぱり図やマトリクスの活用とか、整理されていくっていうのにもつながっていくと思うので。やっぱり、文章ある場合はセッションの一番最初は文章診断が一番大事なんじゃないかなあと。名前をつけたら、「セッションの流れ」？「構造」？ですかね。

《CL1 と CL2 の比較》似ているのは、書き手が中心だということ。違うのは、一つ目はチューターと書き手の双方の関係ですけど、二つ目はより書き手にフォーカスを当てている。やりとりを通した結果書き手がどうなっているかっていうところ。CL1 があるから CL2 が成り立つみたいの関係です。

《CL1 と CL3 の比較》書き手の気づきっていう点で似ていると思います。どうしても気づきにつながるかっていうことをどっちも多分考えていると思います。ただ、CL1 はどう質問するかとか、書き手がどう聞くとか、どう反応を見るかっていうやりとりを見ているのに比べて、CL3 は、セッションをどういう流れですれば書き手の気づきにつながるかっていうことを考えていると思う。なので、書き手とチューターのやりとりに注目しているのか、セッション自体の構造に注目しているのか、という違いがあると思います。CL1 はチューターの接し方とか態度で、CL3 は戦略と言いますか、技術と言いますか、もっとこうスキルみたいなものの気がします。

《CL2 と CL3 の比較》セッションで何を達成してきたいかを考えている点で似ていると思います。でも CL2 の方は、どんな書き手になってもらいたいかって

いう、終わった時の状態について書いていて、CL3はそういう状態になってもらうためには、どういう流れになっていけばよいか、何が必要かを書いていると思います。CL2は結構抽象的なことで、感覚としてあることな感じ……なんです。CL3はもっと技術的な面というか。例えば文章診断ってかなり技術的な面があると思うんですけど、図を使うとか。そういう技術的な面がCL3には書いてある。CL2を達成するためには、文章診断とか、図を使ったり整理されていくっていう、明示的にできたっていうことがあるから、自信を持つとか、文章以上の学びがあるっていうことにもつながっていく気がするので、文章診断とか図の活用とか、文章を整理していくっていうことが、非常に書き手の学びには大事だと思っています。

《全体について》セッションをどう組み立てるかっていう流れと、流れを作るためのスキルとか技術も大事だし、一方で、実際の書き手の反応をよく見て、聴いて、やりとりするっていうことどちらもあって、書き手が自信を持ったり、書いている文章がよくなったり、書くこと自体の力が身についていくのかな、そういうふうと考えてきたのかなっていうことに気づいた気がします。普段、一番セッションで何が大事って言われたら文章診断と、書き手を主体としたやりとりって思ってたんですけど、こうやって並べてみると、実際そうだったなと。それで、それを通して書き手にどうなってもらいたいかっていうところ。やっぱり文章診断がセッションの流れに結び付いてくだろうということを、この図で思いました。CL1とCL3が両輪で、CL2がボディ。ボディが目標、両輪が手段。

(2) 筆者らによる総合的解釈

CL1は、セッションにおける「やりとり」に関する項目でまとまっている。全項目の出発点となっているのが、「書き手の気づき」（重要度1位）である。CL1の構造を見ると、「書き手の気づき」を促すために「よい質問」を投げかけること、「書き手の反応」を見ながら「よく聞くこと」、書き手が考え話すための「ほどよい沈黙」が必要である、という意識の流れが読み取れる。Aの語り全体を通して「気づき」ということばが度々語られていたことから、セッションにおいてAが「書き手の気づき」を常に意識しており、それがセッションにおける

Aの意識全体を貫いていることがわかる。

「書き手の気づき」に密接に関わっているのが「書き手の反応」「よく聞くこと」である。Aが語るように、「書き手の反応」には、「話してもらう時にわかること」という言語化された反応と、「顔色だったり、目の輝きというか、声のトーンだったり」という非言語の反応が含まれる。このような、書き手が発する「ちょっとしたサイン」にAは意識を向け、それを「キャッチ」しようとする。なぜなら、それが「文章がよくなるのにすごく関連する」と、チューターを「何年かやっているうちに」学んだからである。Aは、書き手が発する微妙なサインを観察しそれに対応しようという微視的な視点を持っているが、その目的は「書き手の気づき」を促すことにある。Aは、やりとりの目的という巨視的な視点と微視的な視点を併せ持っているのである。このクラスターは、＜書き手の気づきにつながるやりとりにおけるチューターの姿勢＞と解釈できる。

CL2 は、やりとりの結果として生じる（生じさせたい）書き手の変化に関する項目でまとまっている。クラスターの構造では「書き手が持ち込んだ文章や文章作成に対して自信を持つ」がCL2 の出発点となっている。この項目と密接に関わっているのが、「書き手の答えに対してチューターが肯定的な反応を示す」である。つまり、書き手に自信を持たせるために、チューターが書き手に対して肯定的な反応を示すことが重要だと意識しているのである。「自信」と関連づけられて位置するのが、「文章作成そのものについての力をつける」という項目である。この関係から、自信を持つという心理的な変化が、文章作成力というスキルのな変化と密接に結びついているというAの意識が窺える。その下には、「書き手にとって、持ち込んだ文章がよりよくなる以上の学びがある」「書き手が主体的に考えている」という二項目がまとまってある。これは、「書き手が主体的に考えている」という、文章作成に限らない考える姿勢の変化を表している。

心理的な変化、スキルのな変化、考える姿勢の変化という三つの変化の関係は、Aの語りから解釈できる。「やりとりを重ねて、文章がよくなったり問題点に気づいたり」「なんで文章が書けなかったかっていうことに気づいたり」することを通して、自分のできている点と不十分な点に気づく。それによって、「自信がついたっていう顔をする」。さらに、セッション後、「これでやれそう」「こうい

うことを勉強したい」というように、主体的に考えようとする姿勢を見せる。つまり、やりとりを通して、スキルのな変化（文章をよりよくする方法がわかる）→心理的な変化（自信がつく）→考える姿勢の変化（主体的に考えようとする）という流れで生じる書き手の変化を意識しているのである。以上から、このクラスターは、＜やりとりを通して書き手につけたい自信・文章力・考える姿勢＞と解釈できよう。

CL3 は、「セッションの流れ」あるいは「構造」に関する内容でまとまっている。このクラスターは、三つの小さなまとまりから構成されている。一つ目は「セッションの目的が明確化されている」「セッションの目的が達成されている」「セッション終了後に何をすべきかが明確になっている」の三項目である。Aはこのまとまりを「セッションの形式……，目的を達成するっていう構造」と解釈している。つまり、セッションの構造を、目的を明確化し、それを達成し、セッション後に書き手が取るべき行動を明確化するという流れとして意識している。二つ目は「よい文章診断」「書き手とチューターの目的の共有」「書き手チューター双方の気づき」の三項目である。Aはこのまとまりを、目的を「達成するための性質」と解釈する。つまり、セッションの目的を達成するための性質として、よい文章診断と、書き手・チューター間の協働的で互恵的な関係性を重視している。三つ目は「図やマトリクスなどの活用」「文章が整理されていくこと」の二項目である。Aはこのまとまりを、目的を達成する「プロセス」と解釈する。つまり、セッションの目的を達成するために、目の前の文章を検討する具体的な技術を用いたり文章そのものが整理されたりという「プロセス」が重要だというのである。

Aの「文章診断が、やっぱり大事」「結構文章診断がこの三つ目のクラスターのキーになる」という解釈は、CL3の構造に見事に表れている。目標に関するまとまりとプロセスに関するまとまりを結びつけるのが、二つ目のまとまりであり、その二つ目のまとまりの出発点が、「よい文章診断」である。そして「よい文章診断」は書き手とチューターの関係性と密接に関連づけられている。「よい文章診断」ができていく時には、チューターの心に「余裕」が生まれる。その余裕は、チューターが想定したのとは異なる書き手の「答え」を「素直にああそう

かもしれない」と受容し、チューター自身の気づきを可能にする。つまり、「書き手チューター双方の気づき」を可能にするのである。以上から、このクラスターは<文章診断を要とするセッション全体構造への意識>と解釈できよう。

全体として：全体の構造をクラスター間の関係として見ると、<書き手の気づきにつながるやりとりにおけるチューターの姿勢>→<やりとりを通して書き手につけたい自信・文章力・考える姿勢>→<文章診断を要とするセッション全体構造への意識>という順でクラスターがつながっている。この構造のイメージを、Aは「CL1とCL3が両輪で、CL2がボディ。ボディが目標、両輪が手段」というイメージによって明快に表現している。つまり、書き手の反応をよく観察したうえでやりとりと、セッション全体構造を意識する中で用いる技術の両方を手段として用いることによって、書き手の自信、文章力、考える姿勢という目標が達成できるのである。

クラスター構造からも、Aの語りからも、四つの重要な特徴が浮かび上がる。第一は、「書き手中心」意識である。セッション中のやりとりにおいては、書き手の反応をよく観察し、書き手の話をよく聞くことによって、書き手自身の気づきにつなげようとしている。やりとりの目的は書き手の成長である。つまり、対話の過程においても成果においても、書き手を中心に据える意識を持っているのである。第二は、文章に根ざした対話という意識である。「文章診断がセッションの流れに結び付いてくる」という語りにも表れているように、セッション全体の流れを決めるのは、書き手が持ってきた文章であり、それに対する文章診断である。そして、「文章が整理されていくこと」や「文章作成そのものについての力をつける」ことが、セッションの大切な目的となっている。それを通して初めて、「書き手が持ち込んだ文章や文章作成に自信を持」ち、「持ち込んだ文章がよりよくなる以上の学び」を得ることが可能になると考えている。第三は、微視的・巨視的視点で対話を捉える意識である。やりとりの中で書き手が発する言語・非言語のサインに意識を向ける微視的な視点と、やりとりの目的を明確に意識し、セッションの全体構造を意識する巨視的な視点を往還しながら対話を行っている。第四は、時間軸に対する意識である。Aは、現在進行形で行われるやりとりそのものに集中する視点、セッション終盤に書き手に生じさせたい変化をイメー

ジする視点、セッション終了後に書き手が何をすべきかを明確にしようとする視点を持っている。つまり、セッション中、セッションの最後、セッション終了後という時間軸を意識しているのである。

5.2.2. チューター B

(1) チューター BによるCLの解釈

図2はチューターBのデンドログラムである。クラスターは全部で四つに分割された。距離85周辺に垂線を入れて図を切断している。そのように垂線を入れるとCL4は二つに分割されるはずであるが、調査協力者の解釈によりCL4を一つのクラスターとみなすこととしてインタビューを行った。

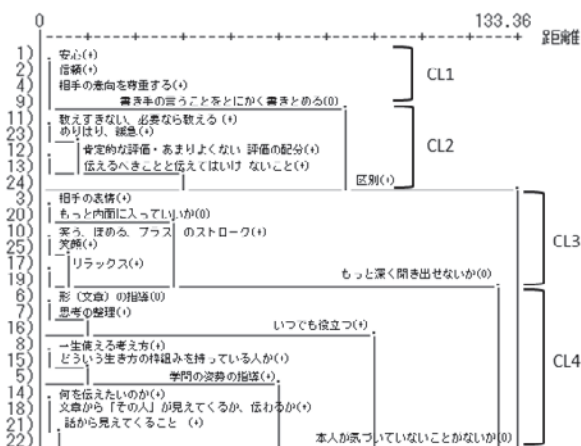


図2 チューター Bがセッション中注意を向けていること

《CL1：「安心」から「書き手の言うことをとにかく書きとめる」までの4項目》
信頼関係を築く。相手を知る。45分の中で相手の意向は何かというのに集中している。皆さん、自分の言ったことを忘れてしまうので、聞きながら相手が話したことを書きとめます。書きとめたものをあげると、書き手は欲しがると、喜ばれる。文章検討で行き詰った時に、メモを見るとヒントがあったりする。

《CL2：「教えずきない、必要なら教える」から「区別」までの5項目》
完璧にまとまっていますね。ぱっと見ると「区別」なんですけど。「区別」っ

ていうのは自分の人生のキーワードなんです。区別する能力があれば生きていける。そういう能力をライティングを通して育てる。生きる力につながるあらゆること。自分がやるべきこととそうじゃないこと、今やるべきこととそうじゃないこと、自分が心配するべきこととそうじゃないこと。それが区別できないから悩む。ライティングに結びつけるなら、自分の意見と他人の意見の区別。区別した後に判断力が必要。区別できた、じゃあこっちを優先しよう。そういう判断。書くという作業からそういうことができるようになっていく。思考の整理に関わってくる。「教えすぎない、必要なら教える」は、例えば留学生に「他に思いつきませんか」と聞くと、「思いつかないから来てるんです。」と言われる。一期目は教えちゃいけないと思い、悩んでいたんです。「めりはり、緩急」は、止まって考えることは考え、ずっと教えるところは教える。聞くとこは聞いて黙る。「肯定的な評価・あまりよくない評価の配分」は、どうしても否定的なことを指摘して、今後に生かしてほしいが、そればかりでも嫌になるので、肯定的な評価もする。

《CL3：「相手の表情」から「もっと深く聞き出せないか」までの6項目》

せっかくここに足を運んできてもらったからには、「なんか来てよかった」と思ってほしいですね。「あれっ」ということに気づくような。文章から伝わってくる以上の何か、その人も気づいていない、文章にそんなこと出てるのかっていう。リラックスしていないといろいろ聞けない。相手にリラックスしてほしい。成功したセッションの場合、二つの論文をレビューした文章に、メジャーなものではなくマイナーなものに目を向けなさいという思考が出ていた。その人の生きる枠組みが出ていたんです。「弱い立場の人を考慮している方なんですね」って言ったら、「えー、何ですか」。「文章に書いてありますよ」と言ったら「文章って怖いですね」。文章は文章でよくなるけど、+αで持ち帰ってもらう。「もっと内面に入っているか」「もっと深く聞き出せないか」というのをいつも気にしながらやっています。

《CL4：「形（文章）の指導」から「本人が気づいていないことがないか」までの10項目》

何かの時に区別するクセがついているといつでも役立つ。そのためには、思考

の整理、文章の形の指導をするのが有効なんですよ。やっぱり整理力。最終的には「生きる力」につながる。「形（文章）の指導」から「いつでも役立つ」という三つから、「論理的な思考を持つための訓練」ということばが浮かんできました。論理的思考力と情緒的なものも理解できる、左脳と右脳、両輪必要なんです。自分はどうも情緒的な方に傾いていたと思うので、もっと論理的な思考を身につけたい。形から見ていくことで、実際身についていく気がします。（自分自身が書き手として）セッションを受けていることで、前よりかなりバランスよくなった気がします。自分もそうなれたっていう経験を持てたので、説得力を持って書き手にも話せる。「とりあえず、形式に沿って書いてみて。役立つよ」と実感を持って言える。「学問の姿勢の指導」の先には生きる力がある。「学問の姿勢」の下に生きる力が流れている。剽窃にならないようにと引用の仕方に神経質になっている人の文章には、学問の姿勢や生き方が表れている。人生の悩みをぼろっと出す人、そういったものの全部が書くものに反映される。それも含めて文章の指導だと思う。形の指導、学問の姿勢、その下に生きる姿勢。

《CL1 と CL2 の比較》CL2 は、CL1、信頼を築いたりするための手段。似ているのは相手との関係を築く適切な距離を保ちつつっていうことかな。CL1 は感覚的。CL2 は論理的。頭で考えていますよね。判断しながら。スキルの部分。

《CL1 と CL3 の比較》両方とも相手の感覚とか情感に働きかけている。頭で考えず感覚的に見よう。そういうものに働きかけるグループですかね。両方とも人間関係がベースのような気がします。違うところは、CL3 は表面に出て見えやすいもの。CL1 が現れてくるのがCL3 なのかな。

《CL1 と CL4 の比較》違う点は、CL1 は安心したい、尊重したいという根源的な欲求。CL4 は、マズローの欲求段階説でいうと、もうちょっと上にある、より人間的な欲求。似ているところは、一人一人が違う人で、その人を見ましようっていう。その人の生き方、生き様。そういうものが、一人一人違う。似ているのは信頼っていうことですかね。あと、尊重したいな、大事にしたいなという自分の意向が両方にある。CL1 と CL4 の共通点って、書くことによって実現していますよね。考えるだけでなく、書いてみるとわかる。

《CL2 と CL3 の比較》似ているところは、相手をはかっているところ。今後の

セッションをどちらの方向に向けたらよいのかを、これをやりながらはかっている。総合的な判断のための判断材料ですね。違う点は、CL2は頭で考えてやること。CL3は気持ちで反応していく。感覚的なこと。直観の力を使っている。

《CL2とCL4の比較》CL2は私からのアプローチです。CL4は相手から吸い上げる方。全部相手のことですね。相手を見るためのもの。CL2はスキルのなもの。CL4は、その人っていうのを見ないと、そこが変わらないと表面の文章は変わらない。共通点は、両方とも私がとても大事にしていることです。生きる上で。あとは、文章の指導をするときもそうなのかな。その文章に魂が入っているのか、その文章からその人が見えてくるか、選ぶことばから何から、文章につながっていると思います。

《CL3とCL4の比較》似ている点は、内面、ちょっと深いところにアクセスしたいという意向です。CL4のベースにCL3があるのかな。CL3の方が私からのアプローチとか働きかけで、CL4の方はどちらかというと相手の方が主体というか、相手の持っているもの、という違いがあります。表情と文章は判断材料ですね。そこからその人の今の状態や思考が見える。表情の方は右脳の方で読みとります。文章の方は左脳でやる。両方バランスよくやっている。要するに総動員しています。

相手が自分で気づくように、自分が鏡になって見せてあげる。それを論理的な文章を通してやるということとのすり合わせができなくて苦しんでいました。最初ちょっと。しかもそういう風に言いながら、自分が書きことばの研究をしているものですから、形、文字の方に意識が向いて、読むのが大変だった時期がありました。音声を文字化する仕事をしていて、内容ではなくて文字面を読むから、何回も書き手の文章を読まないといけなかった。内容の整合性よりも、誤字・脱字、表記が揺れてないか見てしまう。最近は、前ほどは気にしなくなりましたが。

《全体について》生き方の問題なんじゃないだろうか。「生きるコツ」。区別とか整理とかそうですね。ライティング・センターというところは、文章の指導を通して生き方のコツまで伝授しているのではないのでしょうか。

(2) 筆者らによる総合的解釈

CL1 は、書き手とチューターの「信頼関係」に関わるクラスターである。書き手を「安心」させ、チューターを「信頼」してもらうために、Bは「相手の意向を尊重する」という態度を持っている。それを具現化した行動が「書き手の言うことをとにかく書き留める」である。この行動は、「文章検討で行き詰った時」の「ヒント」を残せるなど文章検討を行う上でも有益である。しかしこのCLから、むしろ「信頼を築いたりするための手段」として書き手の発言を書きとめていることが窺える。「安心」「信頼」「相手の意向を尊重する」は、重要度1位、2位、4位の連想項目であり、Bが対話において書き手との信頼関係を最も重視していることがわかる。そして、Bがイメージする信頼関係は、文章に対する鋭い指摘を通してというよりも、書き手の意向や発言を尊重し、そのままに書きとめるという態度や行動によって実現するのである。以上から、このクラスターは＜書き手尊重による信頼関係構築＞と解釈できる。

CL2 は、上から4項目が相対する二つの意味を並列した連想語であり、それらが五つ目の「区別」という項目でまとまっている。自分の話すべき内容や話し方、ひいては「今後のセッションをどちらの方向に向けたらよいのか」を「頭で考えて」「論理的」に「判断」しようとする意識が表れている。「区別」はセッション中の対話における意識であると同時に、Bの「人生のキーワード」でもある。Bは「区別する能力」を「生きる力につながる」重要な力と捉えている。そして、「そういう能力をライティングを通して育てる」ことを、セッションにおける目標としているのである。一方、「区別」できないゆえの「悩み」も語られている。新人チューター時代、チューターが一方的に問題点や修正方法を「教える」のではなく、書き手が自ら気づけるように内省を促すというライティング・センターの理念に沿おうとするあまり、書き手には答えられない質問をするという失敗をしていたのである。このように、規範（ライティング・センターの理念）と現実（目の前の書き手の状況）とのギャップを調整することを通して、より現実に適した書き手への働きかけ方に関する選択肢を増やしていることがわかる。このクラスターは、＜書き手に伝える内容と伝え方に関する区別と選択＞と名付けられよう。

CL3 は次のような流れで構成されている。まず「相手の表情」から書き手の情緒的な状態を見極めながら「もっと内面に入っていいか」を探る。そして、「笑う、ほめる、プラスのストローク」「笑顔」によって、書き手が「リラックス」できるように働きかける。書き手が「リラックス」した状態で話す内容を聞きながら、「もっと深く聞き出せないか」をさらに探っている。Bが聞き出そうとしているのは、「文章から伝わってくる以上の」「その人も気づいていない」「生きる枠組み」だという。そのような「内面、ちょっと深いところにアクセスしたいという意向」に基づいた「相手の感覚とか情感」に対する「感覚的」な「働きかけ」を、このクラスターは表している。以上から、このクラスターは、＜書き手の内面に踏み込むための情緒的働きかけ＞と解釈できる。

CL4 は、CL3 から順に結節しており、チューターからの情緒的働きかけによって踏み込もうとしている対象と解釈できる。「形（文章）の指導」「思考の整理」「いつでも役立つ」までの3項目から、Bは「論理的な思考を持つための訓練」ということばを連想した。Bは自身が書き手としてライティング・センターを利用した経験をもとに、「思考の整理」「形（文章）の指導」を行うことが、「区別するクセ」や「論理的な思考」を持つために有効だと解釈する。そして「区別する力は「いつでも役立つ」、「生きる力」につながると捉えている。この「形（文章）の指導」の下に、「学問の姿勢」があり、その下に「生きる姿勢」「その人の生き方」「生き様」が「流れている」という。つまり、たとえば引用の仕方といった文章の形に書き手の「学問の姿勢」が反映され、そこから書き手の「生き方の枠組み」までもが読み手に伝わるという文章観を持っているのである。そして、「その人っていうのを見ないと、そこが変わらないと表面の文章は変わらない」という文章指導観を持っている。それゆえBは、文章を通して書き手の姿勢や生き方に迫り、対話を通して「本人が気づいていないこと」を「深く聞き出し、それを文章に表現できるように「形（文章）の指導」をしようとしているのである。以上から、このクラスターは、＜文章指導を通した書き手の生き方への接近＞と解釈できよう。

全体について：クラスターの全体構造は、CL1 からCL2 へと結節するまとまりと、CL3 からCL4 へと結節するまとまりから構成されている。＜書き手尊重

による信頼関係構築>→<書き手に伝える内容と伝え方に関する区別と選択>→[<書き手の内面に踏み込むための情緒的働きかけ>+<文章指導を通じた書き手の生き方への接近>]と図式化される。この構造から、次のような意識の流れが読み取れる。まず、書き手の意向を尊重することによって築いた信頼関係の中で、チューターが書き手に伝える内容や伝え方を理性的に判断しながら選択していく。これは、書き手との「適切な距離を保ちつつ」行われる。その一方で、書き手の表情を観察したり情緒的な働きかけをしたりしながら、書き手の内面を深く聞き出そうと機会を探っている。そして、文章の指導や思考の整理、学問の姿勢の指導を通して、本人が気づいていない書き手の生き方に迫り、それを文章に反映させようとしているのである。

クラスター構造と語りから、次の四つの特徴が浮かび上がる。

第一は、セッションにおけるBの意識には、B個人の人生観が強く反映されていることである。CL1、2と、CL3と4のまとまりを結びつける項目は「区別」と「本人が気づいていないことがないか」である。これはチューターが対話における書き手への働きかけを判断する際に「区別」を重視していると同時に、文章の指導を通して書き手に気づかせ、伝えたい内容が「区別」であることを象徴している。「区別」はBにとっての「人生のキーワード」である。それを、「生きるコツ」として書き手に「伝授」しようとしているのである。Bの人生観が、セッション中の意識においても色濃く表れていることがわかる。これは、Okawaら(2010)で描かれたように、自身の経験や社会的文化的立場がチューターとしての意識に強い影響を与えていることを示唆している。

第二は、書き手への働きかけにおいて、情緒的な側面と論理的な側面の両方を使い、かつ両者の均衡を保とうとしている点である。CL1、CL3が情緒的な働きかけであり、CL2が論理的な働きかけである。そして、CL4はその「両方バランスよく」「総動員」した働きかけである。Bは「論理的思考力と情緒的なものも理解できる、左脳と右脳、両輪必要」と語るが、次のような課題を自覚している。「自分はどうも情緒的な方に傾いていたと思うので、もっと論理的な思考を身につけたい」という課題である。つまり、「情緒的」な側面に比べて「論理的」な側面がやや不足しているという課題をBは自覚している。この課題に対してB

は、書き手としてライティング・センターを利用することによって「前よりかなりバランスよくなった」と語る。このように、Bはチューターとしてセッションを行う経験だけでなく、書き手としてライティング・センターでセッションを受ける経験を通して、「論理的思考力を持つための訓練」を重ね、セッションにおいて情緒的な側面と論理的な側面の均衡を保てるように成長しているのである。

第三は、文章そのものだけをよくするのではなく、書き手「その人」の考え方や生き方に迫り、それに気づかせようとする強い意向を持っている点である。この意向の背景には、文章には書き手の考え方や学問の姿勢、ひいては生きる枠組みまでがにじみ出るという文章観と、思考を整理し、ものごとを区別する能力こそが生きる上で大切な「生きる力」であるという人生観がある。

第四は、経験によって形成された自身の傾向や規範意識を、セッション経験を通して調整している点である。Bは、「書きことばの研究」や「音声文字化の仕事」をしているために、「内容の整合性よりも、誤字・脱字、表記が揺れないか」といった「形、文字の方に意識が向いて、(文章を)読むのが大変だった」と語る。つまり、経験によって形成された自身の傾向とチューターとして必要な力とのギャップに直面したのである。また、ライティング・センターの理念と現実の書き手の状況とのギャップにも直面した。Bはセッションの経験を積む中でこれらのギャップを一つ一つ埋めながら、自分の傾向や規範意識を調整していたのである。

5.3. 考察 — 大学院生チューターのセッションにおける意識：2名の共通点から

本章では、対話を通して書くことを支援する大学院生チューター2名が、セッション中に注意を向けていることに関するPAC分析の結果を考察した。本節では、AとBに共通する点を整理することによって3.2で立てた三つの問いに答える。

(1) チューターは、書き手を支援するためにセッション中どのような要素に注意を向けているのか。

AとBは個々に異なる意識を形成していたが、セッション中注意を向けている要素には共通点が多い。表1は、AとBに共通する要素を整理したものである。

AとBはどちらも、＜書き手とのやりとり＞に関わる要素に注意を向けていた。それは、個別的で刻々と変化する＜書き手の状態＞を捉え、それに応じて＜自分の働きかけ＞を行い、よい＜関係性＞を築くという、書き手とチューターとのやりとりにどう臨むかという意識である。A、B、いずれの場合も、この＜書き手とのやりとり＞に関わるクラスターがデンドログラムの一番上に位置していた。これは、＜書き手とのやりとり＞に関わる意識が、セッション中の意識全体の出発点になっていることを象徴している。

次に＜セッション全体＞に関わる要素が共通点として挙げられる。これはセッションの＜目標、目的＞と＜セッションの構造＞に関わる要素を含む。AもBもセッションの＜目標、目的＞を明確に意識していた。その目標は、書き手が気づく、自信がつく、文章が整理されるといった目の前の目標だけでなく、文章改善を超えた書き手の成長や生きるコツの伝授といった、書き手の長期的な学びや成長を見据えた目標であった。ただし、＜セッションの構造＞に関する意識は、Aではクラスター構造として明確に表れたのに対して、Bでは特に言及されなかった。この点がチューターの個性によるものか、経験年数の差によるものかは、他

表1 AとBが注意を向けている要素

	要 素	例
やり書き手とのやりとり	書き手の状態	書き手の話をよく聞く。書き手の反応、状態、変化を観察する。
	自分の働きかけ	よい質問。肯定的な反応。ほめる。笑顔。メモを取る。教えすぎない、必要なら教える。めりはり、緩急。ほどよい沈黙。
	関係性	信頼関係。目的を共有している。双方が気づき合う。
セッション全体	目標、目的	書き手の気づき。自信。文章の整理。文章改善を超えた書き手の成長。生きるコツの伝授。
	セッションの構造	目的を立てそれを達成する
文章	書き手の文章	よい文章診断。何を伝えたいのか。
	文章検討の技術	図やマトリクスを活用。思考の整理。形の指導。文章の整理。

のチューターと比較することを通して明らかにする必要がある。

最後に、＜文章＞に関わる要素が共通点として挙げられる。これは、＜書き手の文章＞を読むという行為や読む際の視点に関わる要素と、書き手とともに文章を検討しよりよくしていくために用いる、具体的な＜文章検討の技術＞に関わる要素を含む。

以上から、大学院生チューターはセッション中、＜書き手とのやりとり＞、＜セッション全体＞、＜文章＞という要素に注意を向けていることがわかった。

(2) チューターは、書き手を支援するためにどのような要素を特に重要だと考えているのか。

二人のチューターがセッション中注意を向ける要素のうち、特に重要な要素を検討する。表2は、二人が連想した全項目のうち、重要度順位が上から三分の一までを示したものである。右側には、各項目が上述の分類のいずれかを示した。

表2 重要度順位上位三分の一の連想項目 (A, B)

重要度順位と連想項目		要 素	
A	1 書き手の気づき	目標、目的	セッション全体
	2 書き手の反応	書き手の状態	書き手とのやりとり
	3 よい文章診断	書き手の文章	文章
	4 文章作成そのものについての力をつける	目標、目的	セッション全体
	5 書き手にとって、持ち込んだ文章がよりよくなる以上の学びがある	目標、目的	セッション全体
	6 書き手チューター、双方の気づき	関係性	書き手とのやりとり
B	1 安心	関係性	書き手とのやりとり
	2 信頼	関係性	書き手とのやりとり
	3 相手の表情	書き手の状態	書き手とのやりとり
	4 相手の意向を尊重する	自分の働きかけ	書き手とのやりとり
	5 学問の姿勢の指導	目標、目的	セッション全体
	6 形（文章）の指導	文章検討の技術	文章
	7 思考の整理	文章検討の技術	文章
	8 一生使える考え方	目標、目的	セッション全体

二人の上位三分の一の項目には、＜書き手とのやりとり＞、＜セッション全体＞、＜文章＞という三つの要素がすべて含まれている。このことから、二人のチューターは共通して、セッションにおいてこれらすべて、あるいはその相互関

係が重要だと意識していることがわかる。一方、重要だと意識している要素の順序と比率には、二人の個性が表れている。Aの上位3位には、＜セッション全体＞、＜書き手とのやりとり＞、＜文章＞という三要素すべてが含まれている。また、上位三分の一の項目の比率は、＜セッション全体＞3項目、＜書き手とのやりとり＞2項目、＜文章＞1項目となっており、＜セッション全体＞に関わる要素が半数を占めている。Bの場合、上位4位までを＜書き手とのやりとり＞が占めている。上位三分の一の項目の比率は、＜書き手とのやりとり＞4項目、＜セッション全体＞2項目、＜文章＞2項目となっており、＜書き手とのやりとり＞に関わる要素が半数を占めている。

以上から、チューターによって比率に偏りはあるものの、＜書き手とのやりとり＞、＜セッション全体＞、＜文章＞という要素のすべてがセッションにおいて重要だと考えているといえることができる。

(3) チューターが注意を向けている要素同士は、どのように関係しているのか。

2名のクラスター構造はそれぞれ次のようであった。Aの構造は、＜書き手の気づきにつながるやりとりにおけるチューターの姿勢＞→＜やりとりを通して書き手につけたい自信・文章力・考える姿勢＞→＜文章診断を要とするセッション全体構造への意識＞と図式化された。Bの構造は、＜書き手尊重による信頼関係構築＞→＜書き手に伝える内容と伝え方に関する区別と選択＞→〔＜書き手の内面に踏み込むための情緒的働きかけ＞＋＜文章指導を通した書き手の生き方への接近＞〕と図式化された。いずれも、＜書き手とのやりとり＞によって書き手とのよい関係性を築きながら、＜文章＞を読み込み、よりよくするための具体的な技術を用いながら、＜書き手とのやりとり＞を通して文章の問題や修正方法、自分が本当に言いたかったことなどを書き手に気づかせていく。そのようなやりとりと文章検討の先には、書き手の気づきや成長、文章がよりよくなるといった＜目標、目的＞が常に意識されているのである。さらに、Aの場合は、このように＜目標、目的＞を達成するための＜文章＞診断や＜関係性＞、＜文章検討の技術＞といった、＜セッションの構造＞そのものを、俯瞰的に捉える意識も持って

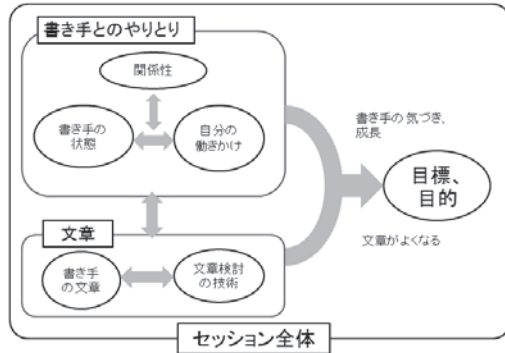


図3 チューターがセッション中注意を向けている要素同士の関係

いた。以上のような、要素同士の関係を図式化すると、図3のように表現できる。

また、2名のチューターの語りには、「両輪」ということばが使われていた。Aは、「書き手とのやりとり」を重視する意識と、「セッション全体」を意識した「文章」検討の技術を「両輪」として駆使することによって、書き手の気づきや成長を促すという「目標、目的」が達成できると考えていた。一方、Bは、「書き手とのやりとり」においても、「文章」においても、情緒的な側面と論理的な側面、あるいは、「左脳と右脳」の「両輪」が必要だと考えていた。2名のチューターは、論理的、理性的に思考し、文章を検討する技術を駆使する意識と、書き手の考えや感情を敏感に感じ取り、相手に応じてやりとりを行おうとする、感覚的、情緒的な意識の両方を重要だと認識したうえで、両者のバランスを取ろうと意識していたのである。

6. 結 論

本稿では、早稲田大学ライティング・センターにおける研修内容を報告した上で、大学院生チューターがどのような意識を形成しているかを2名の事例のもとに報告した。

早稲田大学ライティング・センターにおけるチューター研修の実践は、アメリカの先行研究で重視されていた知見と重なることが明らかになった。

PAC分析を用いて大学院生チューターの意識を分析した結果、大学院生チューターは「自立した書き手」を育てるというライティング・センターの理念を強く反映した意識を形成していることがわかった。2名は、セッション中、＜書き手とのやりとり＞、＜文章＞、＜セッション全体＞という要素それぞれに注意を向けていた。三つの要素はどれも2名のチューターにとって重要であり、相互に関連し合っていた。＜書き手とのやりとり＞を通して、書き手とよい関係性を築き、＜文章＞を問題や修正方法、本当に言いたかったことなどを書き手に気づかせていく。その先には、書き手の気づきや成長、文章がよりよくなるといった＜目標、目的＞を含む＜セッション全体＞が常に意識されていた。研修と実践経験を積んだチューターは、これらの複数の要素に同時に注意を向け、それぞれのバランスを取ろうと意識していた。

このような意識には、次の三つの意識が反映されている。第一に、文章作成と成長の主体は書き手であるという意識である。第二に、やりとりにおける関係性を重視した、次のような意識である。まず、書き手の伝えたい内容や書き手を尊重し、肯定的な態度で接する。次に、書き手と読み手が対等な関係を築く。さらに、書き手と読み手の間に協働的な関係を築く。第三に、文章に根ざした対話を行うという意識である。これら三つの意識は、「自立した書き手」の育成を目指した実践を行う上で欠かせない意識である。

以上、早稲田大学ライティング・センターの事例から、アメリカとは状況が異なる日本のライティング・センターにおいても、継続的な研修や実践経験を通して、チューターが「自立した書き手」を育てるというライティング・センターの理念を具体化した意識を形成していることが明らかになった。

本研究の意義は二点ある。一点目は、実践的な意義である。本研究は、アメリカの大学とは状況が異なる日本の大学におけるライティング・センターでの、実践事例を報告した。本研究は、チューター育成に悩んでいる既存のライティング・センターや、ライティング・センターを新設しようとしている日本の大学が参照できる情報を提供できた点で、意義がある。また、本研究で提示した大学院生チューターの意識の構造は、他のチューターが自分の意識やセッションを振り返る上で有意義な資料となろう。二点目は、学術的な意義である。チューターの

意識に着目した先行研究は、日本においてもアメリカにおいても少ない。そのため、チューターの意識を詳しく報告した本研究はチューターの意識を明らかにする研究の蓄積に貢献できる。特に、PAC分析を用いてチューターがセッション中に意識を向けている要素を明らかにした本研究は、ライティング・センター研究における新しい方法論を提示した点において意義がある。

今後の課題は、より多くのチューターの意識を分析し、大学院生チューターの個別性と共通点を検討することである。また、AとBの意識に見られた違いが、経験年数による違いなのか、チューターの個性によるものなのかを明らかにする必要がある。そのためには、複数の大学院生チューターの意識を、経験年数ごとに分析することが必要である。さらに、本研究で明らかになった大学院生チューターの意識が、実際のセッションにおいてはどのように具現化されているのかを、セッションにおけるやりとりの音声や映像を分析することによって検討することも課題である。

謝辞 調査結果の公表を快諾して下さったAさんとBさんに心から御礼申し上げます。また、本稿では取り上げられませんでした但し調査に協力して下さい下さったチューターの皆さん、英文要旨に関してセッションをして下さった Juita Mohamadさん、Pat Boydさん、文献収集に協力して下さい下さった坂本麻裕子さんに御礼申し上げます。ありがとうございました。

付記 本研究は、JSPS 科研費 24520588の助成を受けたものです。

注

¹ 土田 (2008) が開発した「PACアシスト (s7) 20080324」を使用した。

² 評定は、パソコン上のメモリを左右にスクロールすることによって行った。調査協力者に示した評定は7段階であったが、「PACアシスト (s7) 20080324」では、0.1から100まで、0.1点刻みの1,000段階で類似度を特定し、距離を算出する。

参考文献

- Beck, P., Hawkins, T., Silver, M., Bruffee, A., Fishman, J., & Matsunobu, J. T. (1978). Training and using peer tutors. *College English*, 40 (4), 432-449.
- Bell, J. (2001). Tutor training and reflection on practice. *The Writing Center Journal*, 21 (2), 79-98.
- Bruffee, K. A. (2008). What being a writing peer tutor can do for you. *The Writing Center Journal*, 28 (2), 5-10.
- Cogie, J. (1997). Theory made visible: How tutoring may effect development of student-centered teachers. *WPA: Writing Program Administration*, 21 (1), 76-84.

- Fujioka, M. (2011) 「アメリカのライティング・センターにおける理論と実践—日本の大学ライティング・センターへの示唆—」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要 外国語編』2(1), 205-224.
- Gillespie, P., & Lerner, N. (2004). *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring* (2nd ed.). New York: Pearson/Longman.
- Hall, R. M. (2011). Theory in/to practice: Using dialogic reflection to develop a writing center community of practice. *The Writing Center Journal*, 31 (1), 82-105.
- Hughes, B., Gillespie, P., & Kail, H. (2010). What they take with them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, 30(2), 12-46.
- Ianetta, M., McCamley, M., & Quick, C. (2007). Taking stock: Surveying the relationship of the writing center and TA training. *WPA: Writing Program Administration*, 31 (1-2), 104-123.
- Isaacs, E., & Kolba, E. (2009). Mutual benefits: Pre-service teachers and public school students in the writing center. *The Writing Center Journal*, 29(2), 52-74.
- Johnston, S., & Yoshida, H. (2008) 「Writing Centers in Japan」『大阪女学院大学紀要』5, 181-192.
- Kail, H. (1983). Collaborative learning in context: The problem with peer tutoring. *College English*, 45(6), 594-599.
- Lipsky, S. A. (2011). *A training guide for college tutors and peer educators*. Boston: Pearson Education.
- North, S. M. (1982). Training tutors to talk about writing. *College Composition and Communication*, 33(4), 434-441.
- North, S. M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, 46(5), 433-446.
- Okawa, G. Y., Fox, T., Chang, L. J. Y., Windsor, S. R., Chavez, Jr., F. B., & Hayes, L. (2010). Multicultural voices: Peer tutoring and critical reflection in the writing center. *Writing Center Journal*, 30(1), 40-65.
- Onore, C. (1982). In their own "write": A portrait of the peer tutor as a young professional. *The Writing Center Journal*, 3(1), 20-32.
- Posey, E. (1986). An ongoing tutor-training program. *The Writing Center Journal*, 6(2), 29-35.
- Rowan, K. (2009). All the best intentions: Graduate student administrative professional development in practice. *The Writing Center Journal*, 29(1), 11-47.
- Sherwood, S. (2007). Portrait of the tutor as an artist: Lessons no one can teach. *The Writing Center Journal*, 27(1), 52-66.
- Singley, C., & Boucher, H. W. (1988). Dialogue in tutor training: Creating the essential space for learning. *The Writing Center Journal*, 8(2), 11-23.
- 石原宏 (2006) 「統計的研究と個」河合俊雄・岩宮恵子 (編) 『心の科学 新・臨床心理学入門』日本評論社 (pp. 122-126).
- 佐渡島紗織 (2009) 「自立した書き手を育てる—対話による書き直し—」『国語科教育』68, 11-18.
- 佐渡島紗織・志村美加・太田裕子 (2008) 「日本語母語話者が日本語で英語文章を検討するセッションの有効性—書き手を育てるライティング・センターでの対話—」『Waseda Global Forum』5, 57-71.
- 實平雅夫 (2012) 「日本語日本文化教育におけるライティングセンターに関する一考察」『神

戸大学留学生センター紀要』18, 37-50.

内藤哲雄 (1997) 「PAC 分析の適用範囲と実施法」『信州大学人文学部人文科学論集<人間情報学科編>』31, 51-87.

成田真澄・松林世志子・ヘイズ, ジョージ・ジョイス, 前田・金澤洋子・花岡修 (2012) 「学生ライティングチューターによる支援効果」『東京国際大学論叢言語コミュニケーション学部編』8, 75-86.

畠山珠美 (2011) 「ライティング・センター—構想から実現へ—」『情報の科学と技術』61(12), 483-488.

藤木剛康 (2011) 「日本の作文教育の問題点とライティング・センター—和歌山大学経済学部の文章作成指導はいかにあるべきか—」『経済年報』15, 109-118.

正宗鈴香 (2009) 「文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案—ライティングセンター (仮称) 設置にむけて—」『麗澤大学紀要』89, 109-125.

松田佳子 (2012) 「留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み—自立的な日本語ライティング能力の育成を目指して—」『金沢大学留学生センター紀要』15, 59-76.

森越京子 (2008) 「英語ライティングラボの解説と運営—ライティングチュータープログラムの可能性—」『北星論集 (短)』第6号 (通巻第44号), 47-61.

